

TOURISM AND HOSPITALITY TODAY AND TOMORROW

Volume 5 | Número 1 | Setembro 2015
Volume 5 | Number 1 | September 2015
Volumen 5 | Número 1 | Septiembre 2015

www.isce-turismo.com

ISSN: 2183-0800



Organização



Departamento
Turismo@ISCE

Apoios



Que competências para a formação superior em gestão hoteleira? A perspetiva de diretores de curso do ensino superior politécnico em Portugal

88

António Melo

UDI - Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior, Escola Superior de Turismo e
Hotelaria – IP Guarda

Manuela Gonçalves

CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de
Educação – Universidade de Aveiro

Melo, A. & Gonçalves, M. (2015). Que competências para a formação superior em gestão hoteleira? A perspetiva de diretores de curso do ensino superior politécnico em Portugal. *Tourism and Hospitality International Journal*, 5(1), 88-107.

Resumo

A articulação entre as competências promovidas nos indivíduos pelo sistema de ensino-formação e aquelas que são exigidas pelo sistema de emprego-trabalho constitui uma problemática relevante na atualidade, mas ainda pouco explorada na investigação científica, em Portugal, sobre o caso específico das atividades ligadas à Gestão Hoteleira. Enquadrado nesta problemática, o estudo que agora se apresenta visa expor e discutir as perspetivas dos diretores de curso das licenciaturas em Gestão Hoteleira, do ensino superior público português, sobre: i) as características dos planos de estudo que ministram, ii) as competências que se julgam necessárias e que são valorizadas nesses planos de estudo e iii) de que forma diferentes contextos contribuem para o desenvolvimento dessas competências. Com uma metodologia qualitativa, o estudo apoia-se na realização de entrevistas estruturadas e na análise de conteúdo das informações obtidas. Os resultados permitem destacar um conjunto de competências técnicas e transversais requeridas aos estudantes, bem como identificar o contributo dos diferentes contextos para o desenvolvimento das mesmas.

Palavras-Chave: Competências, Ensino superior; Gestão hoteleira

Abstract

The link between skills enhanced in individual through the educational system and those required by the employment/work system is a relevant issue nowadays but it is still not well explored enough in scientific research in Portugal, concerning the specific case of professional activities within Hospitality Management. The present study aims to expose and discuss the points of view from the degree coordinators of Hospitality Management bachelors from public Portuguese polytechnic higher education institutions about: i) the profile of their curricula plan, ii) the skills required and valued in those curricula and iii) how different contexts contribute to achieving those skills..

With a qualitative methodology, the study relies on structured interviews and content analysis of the information. Results let out a number of hard and soft skills required from students and as well as identifying the way some contexts contribute to developing them.

Keywords: Skills, Higher education, Hospitality management

Introdução

Temos vindo a assistir, desde os anos oitenta do século XX, a um crescimento significativo da oferta de formação superior na área do Turismo, Hotelaria e Restauração, consubstanciada no número de vagas a concurso, tanto do sistema público como do sistema privado. Na verdade, em Portugal, de um número inferior a 500 vagas em 1986/87 atingimos, em 2014/2015, um número próximo dos três milhares, mais precisamente atingindo as 2793 vagas. A oferta de cursos 1º ciclo do ensino superior em Turismo, Hotelaria e Restauração, no ano letivo 2014/2015 atingiu o número de sessenta e oito, dos quais doze apresentavam como área científica predominante a Hotelaria e Restauração e destes, seis pertencentes ao ensino superior público e especificamente em Gestão Hoteleira, de acordo com Salgado (2015).

Face ao crescimento da oferta de formação neste setor, a competitividade por uma colocação no mercado de trabalho, atualmente já elevada, será ainda maior no futuro próximo, implicando que os candidatos titulares de formação superior sejam possuidores de um conjunto de competências suscetível de permitir o seu ingresso (desejavelmente fácil e rápido) nesse mesmo mercado.

É forçoso reconhecer que a articulação entre os sistemas de ensino-formação e os sistemas de emprego-trabalho não é uma questão exclusiva do setor turístico. Referindo-se aos problemas de inserção profissional dos diplomados do ensino superior, Gonçalves (2012, p.41), considera que estes indivíduos “não deixam de protagonizar, à semelhança do que acontece com os jovens saídos dos outros níveis do sistema escolar, processos de transição para o trabalho complexos, incertos e difíceis”. Contudo, é ainda escassa a investigação sobre esta problemática no âmbito do setor turístico e em particular a nível dos cursos de gestão hoteleira, particularmente no que se refere à análise da adequação entre as competências desenvolvidas durante os percursos formativos dos indivíduos e aquelas que são exigidas nos desempenhos profissionais.

É possível afirmar que, na Europa, a educação e a formação estão na ordem do dia, pois o emprego e o trabalho dependem hoje não apenas do crescimento económico mas também da relevância das formações. Para Sá (2010), desde os princípios do século XXI a promoção de uma educação que potencie o desenvolvimento de competências tem pautado as políticas internacionais de diferentes países e organizações, e em particular na união europeia esta preocupação tem-se centrado no desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos fazerem face e adaptarem-se às mudanças constantes da sociedade contemporânea. Em relação à educação superior, Baum (2002) considera que esta deve ser entendida como propósito e missão para o desenvolvimento económico e social de uma nação, nomeadamente através do desenvolvimento de competências na “força de trabalho”, o que só será atingido em determinada área, quando se produzem recursos humanos qualificados e que vão ao encontro das necessidades das organizações e empresas de qualquer sector.

Tendo em conta este contexto, a questão em estudo neste trabalho centra-se em analisar os tipos de competências valorizadas pelos diretores dos cursos superiores em

Gestão Hoteleira, ministrados nos institutos superiores politécnicos do setor público português, procurando compreender, especificamente: i) as características e objetivos das diferentes licenciaturas, ii) que tipologias de competências promovem e iii) os contextos de aprendizagem privilegiados para o desenvolvimento dessas competências.

Para tal, neste artigo apresenta-se inicialmente o enquadramento teórico em torno das temáticas das competências requeridas pelo ensino superior politécnico aos seus estudantes, diferenciando as competências técnicas das transversais e discutindo a especificidade das mesmas na atividade profissional de gestão hoteleira. Em seguida, expõe-se a metodologia de investigação utilizada, de carácter qualitativo e apoiada na realização de seis entrevistas semiestruturadas aos diretores dos cursos de gestão hoteleira.

Em Portugal, as instituições de ensino superior (IES) público que ministram cursos de licenciatura nesta área científica da Hotelaria e Restauração¹ pertencem ao subsistema de ensino superior politécnico, o qual se diferencia do subsistema de ensino superior universitário por atribuir, na formação, maior ênfase à aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos em situações reais. Com efeito, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46/86 (1986, p. 3071), o ensino politécnico visa "proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais."

Competências Requeridas para uma Atividade Profissional tão Específica

Sendo o setor do Turismo considerado pela Organização Mundial de Turismo (OMT) a indústria da paz, a atividade turística em geral e a hotelaria em particular têm forçosamente que promover o relacionamento entre indivíduos. Assim, a qualidade e o nível de competências e de formação dos seus recursos humanos assumem um papel decisivo nessa relação. A este setor, pertencem variadas organizações e atividades económicas, sendo algumas delas consideradas principais ou essenciais, como sejam o alojamento, a restauração, os transportes, os operadores turísticos e as agências de viagem, sem as quais a atividade turística não existiria. Todos estes subsectores necessitam de recursos humanos qualificados para responder à competitividade existente, aos quais é exigido cada vez maior nível de profissionalização, especialização e qualidade na prestação dos serviços que promovem. Acresce, ainda, que o turismo constitui uma atividade de trabalho intensivo e, como tal, a formação desempenha um papel determinante na preparação e qualificação das pessoas que intervêm na mesma e na qualidade da oferta turística. Assim sendo, segundo Henriques (2005), cabe às instituições de ensino superior estabelecer programas curriculares que contribuam para construir perfis e competências adequados às necessidades presentes e futuras do

¹ CNAEF – pela Classificação Nacional de áreas de Educação e Formação os cursos de Gestão Hoteleira enquadram-se na área científica de Hotelaria e Restauração

mercado de trabalho. Contudo, para Baum (2002), as escolas de turismo, tradicionalmente focadas em ministrar conhecimentos técnicos e científicos, têm negligenciado o desenvolvimento de competências transversais, necessárias para responder aos desafios atuais. E, de acordo com Simões *et al* (2015), a promoção de tais competências representa um contributo para a formação de cidadãos ativos, críticos e capazes de aprender muito para além da preparação para o mercado de trabalho. Esta problemática remete para a mutação de paradigma educacional, a que temos vindo a assistir, no sentido da pedagogia por competências ou abordagem por competências.

De acordo com Perrenoud (2003), esta abordagem constitui uma rutura com as pedagogias tradicionais, as quais não preparam os estudantes para enfrentar situações reais, mas para fazer testes; impõem compartimentações disciplinares e segmentam o currículo; valorizam o peso da avaliação e da seleção. Assim, na perspetiva de Dias (2010), uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes fundamentais, ou seja, estudantes e professores. A meta principal da escola não é ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam aos estudantes alcançarem o sucesso pessoal e profissional, permitindo a cada um aprender a mobilizar os seus saberes. Por sua vez, Cabral-Cardoso *et al* (2006) consideram que cabe ao sistema de ensino identificar o corpo de saberes e conhecimentos que devem ser promovidos aos estudantes, visando a sua competência no mercado de trabalho.

Segundo Sá (2010), o sistema de ensino superior em Portugal abraçou esta preocupação através da implementação do processo de Bolonha, há cerca de 10 anos, ao (re)estabelecer e (re)criar novos cursos, voltados para o desenvolvimento de competências. Enquadrada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, esta abordagem por competências visa que os estudantes se adaptem a uma sociedade em constante mudança e em particular a nível das oportunidades de emprego.

As instituições de ensino superior têm vindo a reforçar a adequação dos seus cursos ao mercado de trabalho, não apenas através do saber-fazer, mas de outros saberes – ser / saberes-estar cada vez mais importantes numa sociedade mais exigente e em constante mudança Cabral-Cardoso *et al* (2006).

Mas de que Falamos quando nos Referimos a Competências?

Tal como referem Le Boterf (2002), Parente (2004), Cabral-Cardoso *et al* (2006) e Esteves (2009), o conceito de competências é suscetível de múltiplas formas de definição de acordo com diferentes enfoques disciplinares, os quais têm contribuído para diferentes interpretações e refinamentos do mesmo. Desde logo, o conceito de competência não deve confundir-se com o de saber, pois para Perrenoud (2003), não existe competência sem saberes. Estes são ingredientes indispensáveis da competência, e Le Boterf (2000) refere-se a eles como recursos. Para Perrenoud (2003), a competência é a mais-valia acrescentada aos saberes, pois consiste na capacidade de os utilizar e resolver problemas. Assim, a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos, tais como conhecimentos, capacidades e estratégias, em

diversos tipos de situações problemáticas. Embora pressuponha conhecimentos, não se confunde com a aquisição desses conhecimentos sem que haja aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização. Corroborando esta linha de pensamento, para Le Boterf (2000) uma competência é muito mais que uma adição de capacidades, saberes, habilidades, atitudes e conhecimentos, ou seja, é saber-fazer e saber-estar. Todos estes elementos, com diferentes combinações, podem dar lugar a diversas configurações pois a competência é “organizada” como um sistema. Deste modo, para Roldão (2002) a competência constitui um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar e apreciar (Roldão, 2002). Assim, pode afirmar-se que a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar de forma adequada diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Paralelamente, Le Boterf (2000) sublinha que existem diferenças significativas entre as competências requeridas, ou seja, as que se encontram vertidas nos referenciais de formação e as competências reais, ou seja, as que são construídas por cada indivíduo. Para este autor, a competência real é difícil de identificar, uma vez que é “invisível” e só se “mostra” quando o sujeito está em atividade, ou seja, ela é uma disposição para agir num conjunto de situações e essa disposição para a ação é particular e pertence unicamente a cada pessoa.

Das Competências Técnicas às Competências Transversais

De acordo com o referido anteriormente, o agir holístico que o conceito de competência encerra em si mesmo promove a articulação e necessidade de ação num meio envolvente profissional que é influenciador para com o sujeito. Para tal, no entendimento de Villa e Poblete (2008) emerge um duplo posicionamento, ou seja as competências tanto podem ser apreendidas no mercado profissional como, por outro lado, podem ser desenvolvidas ao longo do percurso académico que precede a entrada no mercado de trabalho. Já para Valente (2014) são aspetos cada vez mais valorizados pelas empresas num adequado plano de estudos, aqueles que promovem a capacidade de mobilidade profissional, a disponibilidade para aprender continuamente e a flexibilidade, por parte dos futuros diplomados. Complementarmente, e de acordo com Coke (1999), as competências práticas podem tornar-se rapidamente obsoletas face às súbitas mudanças tecnológicas e sociais, daí que para as organizações será importante investir em alguém que aprendeu a gerir o seu conhecimento e que está melhor preparado para se adaptar às mudanças.

Na perspetiva de Van der Klink *et al* (2007) o trabalho nos nossos dias caracteriza-se pela crescente imprevisibilidade do futuro e pela incerteza que lhe está associada relativamente às competências relevantes. Os autores referem ainda que as mudanças nas profissões têm repercussões nos sistemas de ensino superior e é expectável que os diplomados demonstrem, para além de competências profissionais, também competências de aprendizagem, competências sociais e competências de carreira. Na

mesma perspetiva, Chimutingiza *et al* (2012) referindo-se especificamente à Gestão Hoteleira, consideram que os licenciados precisam de um conjunto de competências transversais, nomeadamente, a tomada de decisão e capacidade de resolução de problemas, o trabalho em equipa, a iniciativa e a capacidade de relacionamento interpessoal, para que possam atuar de forma eficaz no local de trabalho. Já no seu estudo Baum (2002) argumenta que, historicamente, as competências em hotelaria eram vistas, quase exclusivamente, em termos de requisitos técnicos e tal conceção esteve na base da definição dos planos de estudos ministrados nas diferentes instituições de ensino na Europa. Porém, as mudanças que se fazem sentir na sociedade contemporânea e no sistema de emprego-trabalho atual, onde, entre outros fatores, o impacto das tecnologias, as expectativas e tipologias das necessidades dos clientes atuais, provocaram uma reavaliação no papel das competências técnicas e transversais em hotelaria, conduziram as competências transversais, também conhecidas como genéricas ou ainda como *soft skills*, a serem vistas com uma relevância crescente. Segundo Valente (2014) por competências transversais referimo-nos a conhecimentos e saberes que permitam, nomeadamente, demonstrar a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, a iniciativa e a atitude empreendedora, mesmo quando se trabalha por conta de outrem, a disponibilidade para o trabalho e o “voluntarismo para ajudar”. Já as competências técnicas ou *hard skills* ou específicas têm a ver com a especificidade de conhecimentos e técnicas de determinada profissão.

No âmbito do sistema de ensino-formação, o desenvolvimento das competências transversais pode ser levado a efeito essencialmente por três vias, complementares entre si, ou seja, transversalmente nas diversas unidades curriculares, através de unidades curriculares específicas ou de atividades extracurriculares, ou ainda, através do recurso a atividades administradas fora das IES, como sejam estágios, mobilidade, eventos ou outras.

As experiências adquiridas em contextos formais de aprendizagem ou fora deles, pelo próprio candidato, a preparação para a entrevista e a noção do valor acrescentado que pode levar para a organização, são cruciais na obtenção de emprego, na perspetiva de Valente (2014). As experiências adquiridas pela realização de estágios curriculares, a experiência profissional durante o período de licenciatura e as atividades extracurriculares então desenvolvidas podem facilitar de alguma forma a inserção no mundo do trabalho. Com efeito, estas “experiências são geradoras de aprendizagens, ao mesmo tempo que originam redes de conhecimentos pessoais e profissionais que são posteriormente mobilizadas na procura de emprego” (Alves, 2010, p.45). No nosso entender, e em sintonia com Esteves (2009), diversas situações e os diversos contextos são imprescindíveis se se quiser entender a génese e a natureza das competências necessárias para a integração dos diplomados em gestão hoteleira num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Metodologia

Este estudo, enquadrado numa investigação mais alargada que nos encontramos a desenvolver no âmbito da tese de doutoramento em Educação, baseou-se numa metodologia de investigação qualitativa. Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, entre março e abril de 2015, aos diretores de cursos (1º ciclo de Bolonha) em Gestão Hoteleira² das instituições de ensino superior público que ministram esta formação em Portugal. Todas estas instituições pertencem ao sistema de ensino superior politécnico, quatro das unidades orgânicas onde se ministra este curso encontram-se deslocalizadas das suas sedes e três das instituições são especializadas na área científica do Turismo, da Hotelaria e da Restauração. Os entrevistados dividem-se entre os géneros masculino e feminino (precisamente três de cada), e nem todos têm formação específica na área da Gestão Hoteleira. Três dos entrevistados possuem licenciaturas em áreas diferentes, como seja a das línguas e literaturas ou da informática. Porém, nestes dois casos, os entrevistados detêm, também, formação técnica especializada em Gestão Hoteleira. Salienta-se que três dos diretores de curso são doutorados em diferentes áreas científicas, tal como Turismo, Gestão ou Economia. Todos têm mais de dois anos de experiência na função de direção de curso, sendo que nalguns casos são docentes do ciclo de estudos há mais de 10 anos. Nem todos são detentores do título de Professor Especialista para a área de Hotelaria e Restauração (H&R), na realidade só um dos entrevistados o possui e outra aguarda pela realização da prova pública. Cinco dos diretores de curso possuem alguma experiência profissional na atividade da Gestão Hoteleira ou afim (Quadro 1).

Todas as entrevistas semiestruturadas foram gravadas em sistema áudio, tendo-se solicitado a autorização para o efeito em cada um dos momentos e a cada um dos entrevistados. A todos foi efetuada uma apresentação sucinta do projeto de investigação, seus objetivos e garantida a confidencialidade dos dados e o anonimato do interlocutor.

Após a realização das entrevistas e sua transcrição, procedeu-se à leitura flutuante, como sugere Bardin (1977), para posterior análise de conteúdo com recurso ao *software* WebQDA.

Apresentação e Discussão dos Resultados

No presente trabalho assumem-se como objetivos os seguintes: i) caracterizar, analisar e compreender os diferentes planos de estudos das diversas licenciaturas em Gestão Hoteleira, das instituições de ensino superior, do sistema público, na perspetiva dos seus diretores de curso; ii) compreender as competências valorizadas nesses planos de estudos; e iii) compreender de que forma os diferentes contextos de formação (em sala ou laboratório, em contexto prático de estágio ou através de outras experiências de

² Denominação generalista, uma vez que todas as instituições definem como Gestão Hoteleira os seus planos de estudos. As que usam outra terminologia incluem esta designação na mesma, tal como se verifica em Direção e Gestão Hoteleira, Gestão Turística e Hoteleira e Gestão e Administração Hoteleira.

aprendizagem), contribuem para o desenvolvimento dessas competências, na opinião daqueles docentes.

No que ao primeiro objetivo diz respeito, começamos por analisar os objetivos e a matriz curricular dos diferentes planos de estudos. Todos eles possuem a designação de Gestão Hoteleira, conquanto existem duas particularidades. Assim, uma das instituições denomina o curso de Direção e Gestão Hoteleira e outra de Gestão e Administração Hoteleira. Num caso específico, a designação do curso é coincidente com um dos ramos do ciclo inicial, sendo este o único caso em que existem ramos de formação específica, ou seja, um denominado de Gestão Turística e outro de Gestão Hoteleira.

Caraterização dos Planos de Estudos

Todos os cursos são de licenciatura, compostos por seis semestres e com 180 unidades de créditos - ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System* - ou seja, Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos³, em acordo com o preconizado na Declaração de Bolonha.

As diferentes instituições ministram este ciclo de estudos há pelo menos 9 anos, sendo que todos esses ciclos de estudos tiveram a sua adequação ao processo de Bolonha no ano letivo de 2006/2007. Porém, tal não significa que os planos de estudos em apreço sejam os mesmos desde essa altura, pois nalguns casos as comissões da A3ES – Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior, ao procederem às avaliações recomendaram alterações e a reformulação dos mesmos.

Através da análise das respostas dos diretores de curso e informações provenientes dos serviços académicos das IES⁴ a que pertencem, podemos verificar que desde o ano 2006/2007, no qual, como referido, todos os planos de estudos foram adequados à declaração de Bolonha, as diferentes instituições de ensino superior do sistema público registaram mais de 9000 estudantes inscritos e cerca de 1500 diplomados em Gestão Hoteleira.

É de salientar, também, que três das instituições analisadas oferecem este ciclo de estudos em regime pós-laboral, ou seja, em regime noturno.

Objetivos dos Planos de Estudos

Pode afirmar-se que, na generalidade, é indicado como objetivo central dos planos de estudos dos seis cursos desenvolver competências na área da gestão hoteleira, as quais servirão de suporte ao exercício de funções de gestão e direção de departamentos de alimentação e bebidas, alojamentos, planeamento e controlo de gestão, marketing, gestão financeira, gestão comercial, gestão de recursos humanos e gestão de qualidade

³ Enquadrado no espírito do processo de Bolonha, este sistema mede as horas que o estudante tem que trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos. Estes objetivos são especificados em termos de competências a adquirir e resultados de aprendizagem.

⁴ Informação solicitada no momento da realização das entrevistas aos Diretores de Curso, tendo estes facultado a mesma no final da entrevista ou mais tarde, por correio eletrónico.

ou outros, em empresas hoteleiras. As IES pretendem, assim, formar técnicos superiores especializados, aptos para desenvolverem funções no sector da hotelaria, do alojamento, da restauração e do turismo em geral. Tal desígnio é claramente enunciado e evidenciado através dos depoimentos dos entrevistados, ao afirmarem, “em primeiro lugar o principal objetivo é ir no sentido de os alunos criarem competências na nossa escola, para poderem desenvolver essas mesmas competências em contexto de trabalho” (entrevistada B), ou “os principais objetivos da licenciatura é formar pessoas que no final tenham um conjunto de competências da área da gestão hoteleira que lhes permitam aceder a cargos em empresas na área da hotelaria, principalmente e da restauração” (entrevistado E).

Pela descrição efetuada pelos diretores de curso, nota-se a forte associação nos objetivos descritos relativamente ao mundo do trabalho, facto que vai claramente ao encontro das características do ensino superior politécnico, pois na generalidade indicam como desígnio desenvolver uma formação teórico-prática próxima com o mundo do trabalho; oferecer um percurso formativo com competências gerais e específicas no domínio da gestão e da hotelaria; estimular a preparação no uso das tecnologias de informação e comunicação; promover os conhecimentos no domínio de línguas estrangeiras; dinamizar capacidades de comunicação, capacitar para o contacto humano e para o trabalho em equipa, todos estes enfatizados nos planos de estudo destas licenciaturas.

Matriz Curricular

No sentido de consubstanciar os objetivos descritos, a matriz curricular dos planos de estudo é composta por áreas científicas diversas de acordo com a CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

No quadro 2 apresentam-se as diferentes áreas científicas e respetivo número de ECTS em cada um dos planos de estudos, das IES em apreço, cujos diretores de curso foram entrevistados.

Pela análise efetuada verifica-se que é a área científica de Hotelaria e Restauração (HR) aquela que assume maior peso, com um valor médio de 35% dos ECTS, em quase todos os planos de estudos à exceção das IES A e D, onde tem maior expressão a área científica das ciências empresariais.

Em segundo lugar, com um valor relativo médio de cerca de 23%, posiciona-se a área científica das Ciências Empresariais. Ressalva-se que nesta área científica se encontram agregadas diversas áreas afins a esta denominação, tais como Contabilidade e Fiscalidade, Marketing e Publicidade, Economia ou ainda Finanças, Banca e Seguros. Porém este posicionamento não é linear em todos os planos de estudos pois, como já referido, nas IES A e D esta é a área mais valorizada. Por outro lado, nos planos de estudo da IES B e E a segunda área com maior importância é a área científica das Línguas e Literaturas Estrangeiras.

Em terceiro lugar e com um peso na ordem dos 16%, apresenta-se a área científica das Línguas e Literaturas Estrangeiras (num dos planos de estudo denominada de Humanidades). Tal como analisado previamente nas IES B, D e E esta área científica é valorizada em segundo lugar.

Para além das referidas, todas as outras áreas apresentadas representam um valor relativo abaixo ou igual aos 6,6% dos ECTS. Neste grupo encontram-se as áreas do Turismo e Lazer, das Ciências Sociais e do Comportamento, das Ciências Informáticas, da Matemática/ Estatística ou do Direito.

Na coluna que se identifica como “Outras Áreas” encontram-se agregados todos os ECTS referentes às diversas áreas científicas que na generalidade são constituídas por uma ou duas unidades curriculares, essas áreas são tais como “Engenharia”, “Segurança e Higiene no Trabalho”, “Indústrias Alimentares” ou “Ciências da Vida”.

No que se refere à tipologia de horas de trabalho e de ensino ministrado, é quase consensual e verificável que a grande maioria das unidades curriculares são lecionadas em aulas teórico-práticas e as de carácter técnico em contexto laboratorial. Por outro lado, com o intuito de reforçar o desenvolvimento de competências para além do contexto sala de aula, os planos de estudo preconizam a realização de estágios integrados ao longo do curso em empresas nacionais e estrangeiras, o que tendencialmente, permite o contacto e a aplicação de conhecimentos profissionais, de extrema relevância para a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, pode inferir-se que a importância dada à realização de estágio(s) curricular(es), nos planos de estudos destas instituições é grande, uma vez que todos eles contemplam pelo menos um de carácter obrigatório. Contudo, não existe uniformização relativamente a vários aspetos dos estágios: (i) ao número de créditos, (ii) ao momento de realização, (iii) à duração, (iv) à forma de escolha ou atribuição da organização recetora e (v) ao plano de estágio a cumprir pelo estudante na organização de acolhimento.

Tendencialmente, em todas as instituições e da parte de todos os diretores de curso, a unidade curricular de estágio é encarada como de aprendizagem mas sobretudo de aplicação de conhecimentos apreendidos previamente em contexto de sala ou laboratório. Acontece, também, que nalguns casos esses momentos de estágio sejam também, momentos de aprendizagem e como resultado de um número insuficiente de horas de contacto em contexto sala ou de laboratório, do plano de estudos.

Pareceu-nos consensual o facto de todos os diretores de curso considerarem relevante a realização de unidade(s) curricular(es) de estágio ser de carácter obrigatório.

Eu acho que é fundamental serem curriculares e estarem integrados porquê? porque ajuda muito também o aluno a integrar-se no meio profissional, a interligar aquilo que foi académico com aquilo que é prática profissional, aquilo que foi prática profissional aqui com aquilo que é a realidade e que muda de unidade hoteleira para unidade hoteleira (entrevistado F).

Competências que se Julgam Necessárias e Valorizadas nos Planos de Estudos

Pretende-se, em seguida, analisar quais as competências requeridas e valorizadas pelos diretores de curso, sejam elas técnicas e específicas ou competências transversais, tal como enunciado nos objetivos deste trabalho.

Desde logo, destaca-se que, para todos os diretores de curso, as competências técnicas são fundamentais, e que estas devem ser desenvolvidas ao longo do itinerário do curso e em diversas unidades curriculares de carácter técnico que em muitos casos são lecionadas em contexto laboratorial e com uma componente prática muito marcante. “São necessárias competências muito práticas para estes cursos, por outro lado tem que haver um conjunto de conhecimentos muito teóricos” (entrevistada A), pois um diplomado desta área “tem de ser multifacetado para todas as diferentes áreas da gestão hoteleira” (entrevistado F), para que “o domínio das técnicas, o domínio dos conceitos ao nível da gestão aplicada” (entrevistada A), seja uma competência do diplomado.

As áreas operacionais que são mais referenciadas são as relacionadas com o departamento de alojamentos e com o departamento de alimentação e bebidas. Por sua vez, o entrevistado F complementa que “mas também fortes competências de tecnologias de informação no que concerne ao apoio à gestão”. Tal comprova o facto de os entrevistados não desvalorizarem a importância de um outro conjunto alargado de saberes e competências. A entrevistada A, por exemplo, refere que “(...) por outro lado tem que haver um conjunto de conhecimentos muito teóricos, a base da contabilidade, a base da gestão, a parte da gestão de recursos humanos, a base do marketing, a base do turismo”, que complementam em termos aplicados as competências técnicas e específicas. Pela análise de conteúdo realizada às respostas dos diretores de curso, compreendemos que entre as competências técnicas e específicas, as mais enunciadas circunscrevem-se às necessárias para um desempenho profissional com proficiência nos departamentos de alojamentos e de alimentação e bebidas, relegando para um plano de menor referência a área das vendas ou as de carácter administrativo.

Paralelamente, e não menos importantes, as competências transversais são, também, reconhecidas e valorizadas como fundamentais no perfil do futuro diplomado em gestão hoteleira. Essas competências integram as capacidades linguísticas e comunicacionais, bem como os conhecimentos relativos à envolvente social, económica e cultural do universo profissional que os aguarda, tal como refere a entrevistada C: “o saber estar é muito importante (...), algum conhecimento de protocolo, o conhecimento de línguas, o saber conversar com as pessoas”. Com efeito, parece-nos haver uma metodologia de ensino-aprendizagem que promove o ganho de competências transversais nas mais diversas unidades curriculares, independentemente da sua natureza científica. Pois,

em qualquer unidade curricular, são estimuladas as outras competências ao nível de saber estar, o saber fazer, o saber receber, o respeito pelo outro, e isso é algo que nós tentámos (...) o rigor, a exigência, o trabalho em equipa, humildade q.b. (entrevistada A).

Recorrendo a uma metáfora, proferida por um dos diretores de curso,

este curso pode ser considerado como uma elipse deitada, porque os estudantes aprendem um conjunto de conhecimentos de diversas áreas que os tornam mais, digamos que ecléticos em termos de competências e não tão especialistas num área específica (...), claro que há pequenas verticalidades, por exemplo a área da gestão, é impossível dar gestão financeira sem antes ter dado as competências técnicas financeiras, as componentes de contabilidade (entrevistado F).

101

Compreender que competências perspetivam os Diretores de Curso como fundamentais num futuro próximo de cinco anos, ou seja em 2020, foi um objetivo específico analisado neste âmbito. Assim, segundo a opinião dos entrevistados, podem considerar-se como competências relevantes num prazo de cinco anos, ou seja em 2020, em primeiro plano e considerada unanimemente, o domínio das tecnologias e a habilidade com os recursos digitais, ou seja, “conhecimentos em tecnologia (...) ganhar competências fortes a nível da capacidade do entender como é que a interoperabilidade dos sistemas tem que funcionar” (entrevistado D). Num segundo plano, surgem as competências técnicas e específicas da atividade profissional. Em terceiro lugar, podemos indicar a capacidade de comunicação oral e escrita em línguas estrangeira, e idealmente em mais uma ou duas para além da língua inglesa. Mais duas competências são referidas, por um lado, a capacidade de estar atento, ser flexível e capaz de satisfazer os novos tipos de clientes com novas necessidades, como por exemplo: os clientes seniores e, por outro lado, a capacidade de pensamento sistémico, tal como refere o entrevistado D: “a capacidade de leitura da realidade, do contexto”.

Como se afere, os entrevistados tanto consideram as competências técnicas como as competências transversais como relevantes para os diplomados do final da segunda década do século XXI, onde as competências de carácter pessoal e atitudinal são definitivamente importantes, tal como “a questão da atitude” (entrevistada A).

Os Diferentes Contextos Contribuem para o Desenvolvimento dessas Competências?

O último objetivo desta investigação centra-se em compreender de que forma os diferentes contextos de formação contribuem para o desenvolvimento de competências técnicas e/ou transversais. Quando nos referimos a diferentes contextos, é nosso entendimento o contexto de formação teórico-prática em sala de aula ou laboratório, o contexto de formação prática, nomeadamente pela realização de estágios curriculares e em termos de aprendizagem noutras experiências, o contexto de aprendizagem através das experiências de mobilidade Erasmus e participação em eventos de carácter técnico ou científico, entre outras. Assim, foi nossa intenção compreender como diferentes formas de educação tal como a formal que ocorre dentro do sistema formal de ensino, a educação informal na qual os indivíduos adquirem e acumulam conhecimentos através

das suas experiências diárias e da sua relação com o meio ou ainda, através da educação não formal a qual ocorre fora do referido sistema formal de ensino, sendo complementar a este mas um processo organizado de transmissão de certos saberes, tais como as tradições culturais e os comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em cada sociedade.

Nesta linha de pensamento, e começando por compreender o contributo da formação teórico-prática em sala de aula ou laboratório para o desenvolvimento de competências técnicas ou transversais, os entrevistados consideram que a componente laboratorial e prática é de fundamental importância. O desenvolvimento de competências técnicas é o mais referido neste contexto, pois “nós temos também o aprender a fazer, temos o restaurante de aplicação, a cozinha de aplicação, os laboratórios da IT, onde damos várias cadeiras, (...) privilegia muito estas competências técnicas” (entrevistado F) mas não só, pois “a nossa localização (...) obriga a que os alunos sejam treinados para ter muitas competências na área das línguas, por um lado, competências de comportamento organizacional, por outro” (entrevistado D).

Pelas referências efetuadas pelos entrevistados, compreendemos que existe uma preocupação com a preparação, dentro da instituição, no sentido de desenvolver as competências necessárias e que têm de anteceder a realização de estágios curriculares. O contributo da formação prática em contexto para o desenvolvimento de competências, também é referido pelos entrevistados como sinónimo de uma enorme mais-valia e de experiência única, individual e extremamente importante. Para além da aplicação de conhecimentos, a promoção do contacto com a realidade do mercado de trabalho, suas práticas e rotinas são consideradas de extrema importância para a formação do estudante, que amadurece a sua postura, pois jamais em contexto de sala, neste tipo de curso se consegue replicar a realidade da atividade profissional. “Mesmo que façam algumas simulações no restaurante de aplicação e nalgumas aulas práticas, não têm a pressão que têm num hotel, isso são vivências que eles têm durante o estágio” (entrevistada C), ainda “permite-lhes ganhar outra maturidade e outra visão” (entrevistado E).

Estas experiências, como referido, também potenciam a integração no mercado de trabalho em Portugal ou no estrangeiro, “procuramos que eles também trabalhem em cadeias de presença internacional precisamente para que essa mobilidade seja promovida” (entrevistado D).

Também se auscultou os diretores de curso sobre o contributo da formação através de outras experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de competências nos estudantes de Gestão Hoteleira, nomeadamente as saídas de campo, as visitas de estudo, as idas a conferências, a mobilidade internacional. Estas experiências também podem passar pela dinamização interna através da realização de eventos temáticos, técnicos ou científicos nos quais os estudantes assumem algum protagonismo na sua organização., ou seja há um claro ganho de competências técnicas e transversais.

Por sua vez, as competências transversais são muito valorizadas aquando da realização de programas de mobilidade internacional, pois os diretores de curso

consideram que a participação em programas Erasmus potencia o ganho de competências e alarga o espectro de ação e integração profissional do futuro diplomado, “porque veem que é fácil estabelecer contatos com o exterior, mesmo depois normalmente pedem para fazer estágios lá fora, (...), eu acho que sim, o ganho é muito mais em termos transversais, interculturais do que em termos de especificidades técnicas” (entrevistado F), até porque a atividade da gestão hoteleira é uma profissão sem fronteiras, a mobilidade é promovida pelas próprias instituições. “Como é uma atividade internacional e como é uma licenciatura que produz profissionais que deverão seguir uma carreira profissional não regional mas internacional, promovo desde o primeiro dia, e incentivo, a que os alunos tenham esse contato internacional” (entrevistado D).

Porém, os entrevistados consideram que há muito ainda por fazer e existem aspetos críticos que podem ser melhorados, pois “temos que lhes dar mais *skills*, mais competências de gestão, perceberem de outras coisas, nomeadamente design, *menu engineering*, marketing, controlo de custos, entenderem também de que forma é que as parcerias com entidades externas podem melhorar esses aspetos” (entrevistado D).

Conclusão

Hoje em dia, a indústria do turismo é encarada como uma das mais competitivas para Portugal. Assente em operações complexas de caráter técnico e nalgumas especificidades, a atividade turística em geral e a da hotelaria em particular, carecem de bastante intervenção humana e de profissionais motivados e disponíveis para a interação com os diferentes públicos.

A formação especializada de nível superior para os desempenhos profissionais nesta indústria tem-se mantido, maioritariamente, no ensino politécnico e em termos de instituições públicas. Hoje em dia, a formação em Gestão Hoteleira é ministrada, no âmbito do ensino público, em seis instituições das quais três com unidades orgânicas totalmente vocacionadas para o ensino e formação para a área do turismo, ficando as restantes licenciaturas integradas em escolas de gestão e estudos afins. O número de estudantes a frequentar o primeiro ciclo do ensino superior, nos cursos de gestão hoteleira, é já significativo e o número de candidatos demonstra a existência de um nível de procura interessante e consolidado ao longo dos anos.

As licenciaturas em gestão hoteleira estudadas nesta investigação caracterizam-se, para além dos aspetos formais já referidos, por terem em comum uma matriz de formação teórico-prática, com alguma componente laboratorial e por integrarem no seu currículo, em maior ou menor número de momentos e de créditos atribuídos, estágios de aplicação de conhecimentos. A área científica predominante, em todos os planos de estudos, é a de hotelaria e restauração, secundada pela área das ciências empresariais, com grande enfoque na área disciplinar da gestão e administração, e seguida pela área científica das línguas estrangeiras. Todos os planos privilegiam o domínio das

tecnologias em geral, estas são consideradas como uma componente fundamental das aprendizagens e dos desempenhos profissionais no futuro.

Para atingirem os objetivos que se propõem alcançar, nomeadamente formar técnicos superiores aptos ao exercício da gestão de unidades hoteleiras ou dos diversos departamentos que estas integram, as instituições de ensino privilegiam que os seus estudantes desenvolvam as competências técnicas e transversais em diferentes contextos de aprendizagem.

Através da análise de conteúdo realizada, poderemos inferir que através das aulas laboratoriais, as diversas instituições promovem, mais facilmente, as competências técnicas. Contudo, os entrevistados referem que o desenvolvimento de competências transversais acontece na lecionação de outras unidades curriculares e noutros contextos como sejam os estágios ou outras atividades extracurriculares.

A nível das competências técnicas e específicas, os entrevistados enumeram algumas das que consideram relevantes e que extravasam a sala de aula como contexto privilegiado para o seu desenvolvimento, nomeadamente a capacidade de se integrar e operar nas áreas de alojamentos, alimentação e bebidas, nos departamentos de suporte como sejam os de marketing, recursos humanos ou administrativo e financeiro. O contexto de estágio é deveras importante, para se colocarem em prática tais competências, bem como para desenvolver outras, que só num cenário de ação e no desempenho profissional podem emergir, como por exemplo o atendimento aos clientes, fazer reservas, vender alojamentos, preparar e organizar uma estadia ou um *package*, preparar e prestar um serviço de restauração, organizar um banquete ou atender reclamações. Tal como refere Le Boterf (2000), as competências emergem com a ação por parte do sujeito e a partir do sentido dinâmico das mesmas.

Pelas referências efetuadas pelos entrevistados e pela análise de conteúdo efetuada, compreendemos que existe um equilíbrio relativamente aos contributos dos diversos contextos de aprendizagem no desenvolvimento de competências transversais. Paralelamente, os entrevistados enunciam como importantes as competências transversais, como sejam a capacidade de ser simpático, criar empatia, possuir espírito de serviço, a capacidade de adaptação a diferentes contextos, interagir com diferentes públicos e exprimir-se em diferentes tipos de comunicação e línguas. Para os diretores de curso, algumas dessas competências, tanto técnicas como transversais, são melhor percebidas pelos estudantes em contexto prático do que em contexto de sala, pois nesses contextos, os estudantes percecionam a preponderância do desenvolvimento de competências de carácter pessoal importantes para a sua inserção no mercado de trabalho.

Para os diretores de curso são de grande importância as competências tecnológicas e digitais, as quais dominam a sociedade contemporânea, como condição *sine qua non* para os estudantes/diplomados se tornarem competitivos no mercado de trabalho, no qual possuir e desenvolver competências transversais assume uma importância relevante e onde as tecnologias e os novos tipos de turistas são razões que obrigam os

diplomados a procederem a uma atualização constante e a aprenderem ao longo das suas vidas.

Conscientes do facto que os seus futuros diplomados pretendem vir a integrar um nicho do mercado de trabalho que encerra em si mesmo diversas especificidades, por ser de trabalho intensivo, ininterrupto diária e semanalmente ou ainda sazonal, tentam com recurso a diversas tipologias de ensino-aprendizagem desenvolver as competências que acham necessárias para uma sociedade competitiva e global.

Com recurso a matrizes de planos de estudos assente na área científica da hotelaria e restauração, nos quais a formação teórico-prática é privilegiada e as aulas laboratoriais estão, também, presentes, as instituições de ensino visam ir ao encontro dos desígnios da declaração de Bolonha.

Porém, na opinião dos diretores de curso ainda muito há a fazer para que os desígnios desse acordo sejam completamente concretizados. Ao privilegiarem e promoverem as competências técnicas e específicas (capacidade para mobilizar pela ação conhecimentos e operar nas áreas da hotelaria e restauração e nos diversos departamentos que estas empresas integram), as diversas instituições estão a potenciar a empregabilidade dos seus diplomados. Contudo, as competências transversais necessárias, na sociedade contemporânea que vivemos, passam pelo saber ser e estar, muito relacionado com a atitude, a capacidade de se adaptar, de trabalhar com o outro e de analisar o seu contexto e possuir pensamento sistémico. Para que a declaração de Bolonha seja uma realidade, na opinião dos entrevistados, aos estudantes caberá a responsabilidade de assumirem a sua autorresponsabilização no desenvolvimento de competências e às instituições a oportunidade de autonomizar esse desenvolvimento.

Ao proporcionarem a aprendizagem em diferentes contextos, os diretores de curso pensam que os planos de estudos potenciam a formação integral dos seus estudantes. Assim, enquanto o contexto de sala de aula e laboratório potencia o desenvolvimento de competências técnicas, a formação em contexto de trabalho (estágio) possibilita a promoção tanto de competências técnicas como transversais. Estas últimas são consideradas, aquelas que mais são promovidas pela aprendizagem em contexto de mobilidade de estudos do programa Erasmus.

Tendo em conta as considerações anteriores, parece-nos necessário reforçar os mecanismos, estratégias e dinâmicas de ensino aprendizagem, no âmbito formal ou não, que promovam o desenvolvimento de competências transversais, uma vez que as competências técnicas nos parece estarem vincadamente assumidas e materializadas. Parece-nos, ainda, mais pertinente esta observação, uma vez que os próprios diretores de curso indicam a preponderância deste tipo de competências num futuro próximo. Tal observação perspetiva a necessidade de se compreender, no futuro, como a formação em Gestão Hoteleira se pode configurar para dar resposta à preponderância das competências transversais.

Referências

- Alves, M. G. (2010). A inserção profissional de graduados em Portugal: Notas sobre um campo de investigação em construção. In A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção profissional de graduados em Portugal - (Re)configurações teóricas e empíricas* (pp.31-48). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Baum, T. (2002). Skills and training for the hospitality sector: A review of issues. *Journal of Vocational Education & Training*, 343-364.
- Cabral-Cardoso, C., Estevão, C., & Silva, P. (2006). As competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspetiva dos empregadores e dos diplomados. *TecMinho*.
- Chimutingiza, F., Mwando, M., & Kazembe, C. (2012). The hospitality and tourism honours degree programme: Stakeholders' perceptions on competencies developed. *Journal of Hospitality Management and Tourism*, 3(1), 12-22.
- Coke, E. (Númro 4 de 1999). As saídas profissionais do curso superior de turismo da ESGHT. *doalgarves - Revista da ESGHT/UALG*, 42-47.
- Dias, I. S. (2010). Competências em educação: Conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 4(1), 73-78.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, (8), 37 - 48.
- Gonçalves, M. M. (2012). *Educação, trabalho e família*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Henriques, C. (2005). Curso de gestão hoteleira: Que desafios no contexto da reforma do ensino superior. *Tourism & Management Studies*, 85-97.
- Le Boterf, G. (2000). *Competence et navigation professionnelle*. Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (Février de 2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins Cadres*.
- Lei nº 46/86. (14 de Outubro de 1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República - I Série - Número 237*, 3067-3081.
- Parente, C. (2004). Para uma análise da gestão de competências profissionais. *Sociologia*, XIV, 299-343.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Roldão, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis - Janeiro/Março*, 59-62.
- Sá, C. M. (2010). Developing competences in higher education: A case in teacher education. *Proceedings of the 15th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (pp.460-466). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Salgado, M. (2015). Formação em turismo e hotelaria. *XI Congresso Nacional da ADHP* (p.10). Peniche: ADHP.
- Simões, A., Moreira, G., Pinheiro, M., & Clemente, V. (2015). *Competências transversais no ensino superior: Percepções, práticas e desafios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Valente, A. C. (2014). *Novos mercados de trabalho e novas profissões - Estudo prospetivo*. Lisboa: Forum Estudante - Consórcio maior Empregabilidade.
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: Presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 72-89.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias – Una propuesta para evaluacion de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Quadro 1

Caraterização dos entrevistados

Entrevistado	Formação Inicial	Doutoramento ou Especialização	Experiência como Diretor de Curso	Experiência em Gestão Hoteleira
A	Gestão e Planeamento em Turismo	Doutoramento em Turismo	2 Anos	Gestão de Restauração
B	Gestão	Doutoramento em Gestão	3 Anos	Direção Financeira
C	Línguas e Literaturas	Aguarda Prova de Especialista	6 Anos como secretário	Direção de Alojamentos
D	Informática de Gestão	Doutoramento em Economia	6 Anos	Não tem
E	Gestão Hoteleira	Em Doutoramento	9 Anos	Gestão de Restauração
F	Informática de Gestão	Especialista em Hotelaria e Restauração	4 Anos	Gestão de Sistemas de Informação

Quadro 2

Número de ECTS por área científica e por plano de estudos

	Hotelaria e Restauração	Ciências Empresariais	Línguas e Literaturas Estrangeiras	Turismo e Lazer	Ciências Sociais e do Comportamento	Informática	Matemática / Estatística	Direito	Outras Áreas
IES A	55	56	20	22	--	5	11	6	5
IES B	66	27	40	10	15	5	--	8	9
IES C	62	33	22	17	8	8	10	4	16
IES D	33	59	40	9,5	--	12,5	12	14	--
IES E	94	20	28	--	12	8	7	4	7
IES F	68	54	24	13	13	8	--	--	--
Média de ECTS (*)	35,0%	23,1%	16,1%	6,6%	4,4%	4,3%	3,7%	3,3%	3,4%

(*) O valor médio apresentado refere-se ao número médio de ECTS de cada área científica, no total dos planos de estudo.